
BACHELORARBEIT

Herr
Christian Tobias Wachowski

Telelearning im Versicherungsvertrieb –

**Eine theoretische Überlegung zur
Steigerung der Motivation von
Ausschließlichkeitsvermittlern
der Versicherungsbranche
beim Erlernen einer neuen
Kundenberatungsoftware**

2014

BACHELORARBEIT

Telelearning im Versicherungsvertrieb –

**Eine theoretische Überlegung zur
Steigerung der Motivation von
Ausschließlichkeitsvermittlern
der Versicherungsbranche
beim Erlernen einer neuen
Kundenberatungsoftware**

Autor/in:
Herr Christian Tobias Wachowski

Studiengang:
Business Management

Seminargruppe:
AB 11 mV - BVL

Erstprüfer:
Wierzbicki, Robert J., Prof. Dr.-Ing.

Zweitprüfer:
Kemme, Eva

Mittweida, Juni 2014

BACHELOR THESIS

Telelearning in the insurance distribution –

**A theoretical consideration about
the increase of motivation of tied
intermediary in the class of insur-
ance during the acquisition of a
new client counselling software**

author:

Mr. Christian Tobias Wachowski

course of studies:

Business Management

seminar group:

AB 11 mV - BVL

first examiner:

Wierzbicki, Robert J., Prof. Dr.-Ing.

second examiner:

Kemme, Eva

Mittweida, June 2014

Bibliografische Angaben

Wachowski, Christian Tobias

Telelearning im Versicherungsvertrieb. Eine theoretische Überlegung zur Steigerung der Motivation von Ausschließlichkeitsvermittlern der Versicherungsbranche beim Erlernen einer neuen Kundenberatungssoftware.

33 Seiten, Hochschule Mittweida, University of Applied Sciences,
Fakultät Medien, Bachelorarbeit, 2014

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	V
Abkürzungsverzeichnis	VI
Abbildungsverzeichnis	VII
1 Einleitung.....	1
1.1 Veränderungen am Versicherungsmarkt	1
1.2 Problemstellung	2
1.3 Zielsetzung.....	4
1.4 Begriffsabgrenzung	4
2 Motiavtionstheorie	9
2.1 Ziele - Entstehung und Akzeptanz	9
2.2 Willensbildung	12
2.3 Lernmotivation	14
3 Motivationsgrundlagen von Versicherungsvermittlern	18
3.1 Motivationale Eigenschaften der Vermittler	18
3.2 Ziel- und Willensmotivation der Vermittler	20
4 Telelearning	23
4.1 Formen des Telelearning	23
4.2 Lernmotivation beim Telelearning	24
4.3 Modellierung eines motivierenden Telelernmodells	28
5 Schlussbetrachtung.....	32
Literaturverzeichnis	VIII
Eigenständigkeitserklärung	IX

Abkürzungsverzeichnis

Bzw.	Beziehungsweise
u.a.	Und andere
bspw.	Beispielsweise

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Fünf-Phasen -Modell der Wissensschaffung im Unternehmen.....	8
Abbildung 2: Zielbildungsprozessmodell.....	10
Abbildung 3: Vergleich der Teletraining-Typen	25

1 Einleitung

1.1 Veränderungen am Versicherungsmarkt

Im Zuge der Deregulierung des Versicherungsmarktes und der damit einhergehenden Diversifikation des Produktportfolios der Versicherungsunternehmen sind auch die Ansprüche an die Versicherungsvermittler gestiegen.¹

Um den gestiegenen Ansprüchen Rechnung zu tragen, wurde zum 22. Mai 2007 mit dem Gesetz zur Neuregelung des Versicherungsvermittlerrechtes (VersVermG) die Richtlinie 2002/92/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 9. Dezember 2002 über Versicherungsvermittlung, als EU-Vermittlerrichtlinie² bezeichnet, im deutschen Recht umgesetzt³. Die u.a. daraus resultierenden Beratungs-, Informations- und Dokumentationspflichten sowie Zulassungsvoraussetzungen sollen die Stellung des Verbrauchers stärken helfen und die Qualität der Beratungen verbessern.

Währenddessen die Ausbildung zum Versicherungsfachmann oder zum Kaufmann für Versicherungen und Finanzen der Industrie und Handelskammer (IHK) unterliegt, obliegt es den Unternehmen sowie den Versicherungsvermittlern selbst, sich darüberhin- ausgehendes Produkt- und betriebswirtschaftliches Wissen sowie verkäuferische Expertise anzueignen.⁴

Vor dem Hintergrund der Vielzahl an benötigten rechtlichen, produktbezogenen und verkäuferischen Anforderungen an einen Versicherungsvermittler ist es unumgänglich, ihm den Zugang zu dem benötigten Wissen und IT-Programmen jederzeit, schnell und vollumfänglich zu gewähren. Um dies zu ermöglichen, stellen die Unternehmen, den für sie tätigen Vermittlern, Software zur Verfügung, die sie dabei unterstützen soll, Kunden bedarfsgerecht und rechtlich sicher zu beraten.

¹ Drittes Durchführungsgesetz/EWG zum VAG vom 21. Juli 1994 (BGBl. I S. 1630, 3134).

² Richtlinie 2002/92/EG vom 09. Dezember 2002.

³ Vgl. Deutscher Bundestag Drucksache 16/1935 (2006), S. 1.

⁴ § 34d Abs. 1 GewO.

Gemäß einer Umfrage des statistischen Bundesamtes sollen im Jahr 2012 91% aller deutschen Unternehmen des Finanz- und Versicherungsdienstleistungssektors eine solche Software nutzen.⁵ Der Durchschnitt aller untersuchten Wirtschaftszweige insgesamt soll inklusive des Finanz- und Versicherungsdienstleistungszweiges lediglich 66% betragen haben. Das Ergebnis dieser Umfrage zeigt die immense Bedeutung von Software, die den Vermittlern den Zugang zu rechtlichem und Produktwissen, IT-Anwendungen und Dokumenten ermöglicht.

Mindestens ebenso wichtig wie die Ausstattung mit einer derartigen Software ist die Ausbildung der Nutzer im Umgang mit dieser. Der Bedeutung von „Fortbildungsmaßnahmen zum Aufbau oder zur Vertiefung von IT-Fachkenntnissen oder IT-Anwenderkenntnissen“ sind sich auch die Unternehmen des Finanz- und Versicherungsdienstleistungssektors bewusst und führen daher mit 71% der Unternehmen, die IT-Anwenderkenntnisse für Nicht-IT-Fachkräfte schulen, das Ranking der untersuchten Wirtschaftszweige sehr deutlich an.⁶

1.2 Problemstellung

Die besondere, sich in der Versicherungsbranche ergebende Problematik besteht darin, dass Versicherungsunternehmen, die ihre Produkte mittels gebundener Versicherungsvermittler vertreiben, über keine arbeitsvertraglich legitimierte Weisungsbefugnis gegenüber diesen Versicherungsvermittlern verfügen.⁷ So sind die Handelsvertreter gem. § 84 Abs. 1 HGB, im weiteren Verlauf der Arbeit als Versicherungsvermittler bezeichnet, zwar dazu verpflichtet, „das Interesse des Unternehmens wahrzunehmen.“⁸, „müssen aber dennoch ihre „Tätigkeit im wesentlichen [sic.!] frei gestalten.“⁹ Demnach sei es möglich, den Versicherungsvermittler verkaufsfördernd zu unterstützen, diesen

⁵ Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Unternehmen und Arbeitsstätten. Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien in Unternehmen, Wiesbaden, 2012 S. 19, Tab. 4.2.

⁶ Vergl. Ebd., S. 32, Tab. 11.

⁷ § 84 Abs. 1 i.V.m. § 92a Abs. 1 HGB.

⁸ § 86 Abs. 1 HGB

⁹ BAG vom 15.12.1999 – 5 AZR 770/98 – JurionRS 1999, 10200, 10204.

aber nicht Berichtspflichten zu unterziehen, welche über die Pflichten gem. § 86 Abs. 2 HGB hinausgehen würden.¹⁰

Möchte ein Unternehmen im Zuge steigender Ansprüche an Versicherungsvermittler einen neuen Kundenberatungsansatz in Form einer neuen Software zur Unterstützung dieser im Produktverkauf implementieren, berührt dies den Status im Sinne § 84 Abs. 1 HGB nicht. Erfolgt der Rollout der Software lediglich in Form eines Add-On, welches auf der bisherigen Software, im Folgenden als Basissoftware bezeichnet, aufsetzt, dabei die gleichen Inhalte in modifizierter Form bietet und das Betreiben der Basissoftware auch ohne Nutzung des Add-On ermöglicht, ist es nicht zulässig, die Nutzung des Add-On sowie den Besuch von Fortbildungsmaßnahmen zum Umgang mit diesem durch den einzelnen Versicherungsvermittler anzuordnen und durch Sanktionen nachzuhalten.¹¹

Möchte das Unternehmen trotzdem seiner Strategie treu bleiben und seine Kunden sowie potentiellen Kunden nur noch mit Hilfe des neuen Add-On beraten lassen, muss es einen Weg finden, seine Versicherungsvermittler von der Nutzung der neuen Software zu überzeugen und den richtigen Umgang damit zu erlernen.

Allerdings benötigt man zum Erlernen des Umgangs mit einer neuen Software, in Abhängigkeit von der technischen Affinität eines jeden Einzelnen und dem Umfang der Software ausreichend Zeit. Bedenkt man zudem noch den Hintergrund des Einsatzes – nämlich im Rahmen einer Echtzeitdemonstration bei einem potentiellen Kunden, umso wichtiger ist es, die Software fehlerfrei und ohne Hilfe bedienen zu können.

Um dieses Ziel zu erreichen benötigt man jedoch ausreichend Zeit. Diese ist jedoch, wie für jeden anderen selbstständigen Unternehmer auch, ein knappes Gut. Das Zurverfügungstellen von Präsenzlernangeboten durch die Unternehmen wird daher vom Grundsatz zwar gut geheißen, bedingt aber auf der anderen Seite eine hohe zeitliche Investition, wenn man Anfahrtswege, Pausen, Verzögerungen und Lernübungen einkalkuliert, die hohe Opportunitätskosten zur Folge haben. Ebendiese zu tragenden Aufwendungen liegen allein auf der Seite der Versicherungsvermittler, was aus deren Blickwinkel die motivationalen Potentiale, sei die Software und die dazugehörige Lernvorstellung noch so gut, stark mindert.

¹⁰ BAG vom 15.12.1999 – 5 AZR 770/98 – JurionRS 1999, 10200, 10205 f.

¹¹ Vgl. Hanau, Peter / Strick, Kerstin: Die Abgrenzung von Selbstständigen und Arbeitnehmern (Beschäftigten) im Versicherungsaußendienst, DB 1998, Beilage Nr. 14, S. 9 f.

1.3 Zielsetzung

Ziel der Arbeit ist es, ein, zumindest theoretisch fundiertes Modell zur Motivationssteigerung der freiwilligen Nutzung, d.h. ohne zusätzliche monetäre Vergütung, von Telelearning-Angeboten durch gebundene Versicherungsvermittler aufzuzeigen.

Um das Ziel zu erreichen, wird herausgearbeitet werden, welche Motive bei der zu untersuchenden Personengruppe – der Versicherungsvermittler – bedient werden müssen, um zum Lernen neuer Fertigkeiten, insbesondere im Umgang mit IT-Anwendungen, anzuregen. In diesem Zusammenhang wird geklärt werden, ob die Motive der Vermittler homogener oder heterogener Art sind und wie stark sich die Motive auf das Lernverhalten auswirken. Entsprechend der gewonnenen Erkenntnisse werden anschließend Formen des Wissenstransfers via Telelearning auf ihre motivationalen Fähigkeiten untersucht, miteinander verglichen und ein geeignetes Modell ausgearbeitet.

Nicht Gegenstand der Arbeit wird es sein, eine Lösung oder ein Konzept zu entwickeln, wie die gebundenen Vermittler dazu bewogen werden können, ausschließlich die neue Software zu nutzen und welchen technischen sowie inhaltlichen Ansprüchen die Software genügen muss, um zur Nutzung dieser zu motivieren. Die vorgenommene Eingrenzung soll zudem nicht den Verdacht nahe legen, es würde ausreichend sein, die Versicherungsvermittler zur Teilnahme an Telelearning Kursen zu motivieren, um die Nutzung einer neuen Beratungssoftware im Unternehmen durchzusetzen.

Sowohl die Motivation zur Nutzung der neuen Software im Kundenberatungsgespräch, basierend auf dem Wissen der damit möglichen Steigerung der Verkaufszahlen als auch das Erfüllen der Erwartungshaltung der künftigen Anwender an die Software werden in der Arbeit vorausgesetzt und sind daher als Annahmen zu betrachten, auf denen die Arbeit u.a. basiert.

1.4 Begriffsabgrenzung

Das zentrale Thema der Arbeit ist die **Motivation**. Der Begriff Motivation stammt von dem lateinischen Verb: *movere* – übersetzt: bewegen.

Die Motivationsforschung setzt sich daher in Ihrem Kern mit der Frage, was uns als Menschen bewegt, beeinflusst und antreibt, auseinander.

Erstmals belegt wurde die Auseinandersetzung mit dieser zentralen Frage in der antiken griechischen Philosophie. Dort soll es Epikur, Begründer des Hedonismus, gewesen sein, der im Lustgefühl – dem Streben nach Lust und dem Vermeiden von Unlust – die treibende Kraft des menschlichen Handels sah.¹² Währenddessen die Ansicht der Hedonisten weiterentwickelt worden ist und weiterhin Beachtung findet, war es eine andere Lehrmeinung, die sich seit Mitte des 20. Jahrhunderts durchsetzte. Demnach ist zwischen intrinsischen und extrinsischen Motivationsquellen¹³, basierend auf der Differenzierung von Motiven, zu unterscheiden. Dabei definieren McClelland u.a. ein Motiv wie folgt:

„Our definition of a motive is this: *A motive is the redintegration by a cue of a change in an affective situation.* The word *redintegration* in this definition is meant to imply previous learning. In our system, all motives are learned. The basic idea is simply this: Certain stimuli or situations involving discrepancies between expectation (adaptation level) and perception are sources of primary, unlearned affect, either positive or negative in nature. Cues which are paired with these affective states, changes in these affective states, and the conditions producing them become capable of redintegrating a state (A') derived from the original affective situation (A), but not identical with it.“¹⁴

Bei den Grundmotiven handelt es sich um das Leistungsmotiv, mit dem sich McClelland später noch intensiver auseinandersetzen (siehe Kapitel 2) sollte sowie um Motive des sozialen Anschlusses und das der Macht, welche mittels Testverfahren erhoben und durch die Ausschüttung bestimmter Neurotransmitter bestätigt wurden.¹⁵ Vorherrschend im Teilgebiet der Lernmotivation ist die Meinung, dass diese vor allem auf zwei

¹² Vgl. Schenk, Willi: XII. Kant und Epikur, in: von Horn, Christoph / Serck-Hanssen, Camilla (Hrsg.) (1914): Archiv für Geschichte der Philosophie, Bonn u.a., S. 259.

¹³ Barbuto Jr., John E. / Scholl, Richard W.: Motivation Sources Inventory. development and validation of new scales to measure an integrative taxonomy of motivation, in: Psychological Reports 82 (1998), S. 1012-1014

¹⁴ McClelland, David C. u.a. (1953): The Achievement Motive, New York, S. 28, Hervorhebung im Original.

¹⁵ Vgl. McClelland, David C.: Biological aspects of human motivation, in: Halisch, Frank / Kuhl, Julius (Hrsg.) (1987): Motivation, intention, and volition, Berlin u.a., S. 15-19.

angestrebten Folgen des Lernens beruht. Die ist einerseits die Lernzielorientierung und andererseits die Performanzzielorientierung.¹⁶

Um den Unterschied zwischen beiden Orientierungen nachvollziehen zu können, eignet sich folgende Definition der Autorinnen:

„Within a performance goal, individuals are concerned with measuring their ability and with answering the question, Is my ability adequate or inadequate? Within such a framework, outcomes will be a chief source of information relevant to this concern and thus failure outcomes may readily elicit the helpless attribution that ability is inadequate. In contrast, learning goals create a concern with increasing one's ability and extending one's mastery and would lead individuals to pose the question, What is the best way to increase my ability or achieve mastery?.“¹⁷

Wie im Bereich der Lernmotivation auch, finden sich unterschiedliche Definitionen innerhalb von ex- und intrinsischer Motivation wieder, weshalb es zur Abkehr von diesen Begrifflichkeiten kam. Daher werden die konkreten Anreize heute nicht mehr zwischen ex- und intrinsisch unterschieden, sondern entsprechend ihrer eigenen Bezeichnung angesprochen.¹⁸

Zwar bereits erstmals 1918 von Woodworth beschrieben, durch Csikszentmihalyi aber zu wissenschaftlicher Bedeutung gelangt (1975, 1988, 2001), spaltet sie heute noch, wenn auch etwas verändert, die Meinung der Motivationswissenschaftler – die Flow-Theorie. So setzt Rheinberg das Vorhandensein von motivationaler Kompetenz voraus und beschreibt diese als „Fähigkeit, aktuelle und künftige Situationen so mit den eigenen Tätigkeitsvorlieben in Einklang zu bringen, dass effizientes Handeln auch ohne ständige Willensanstrengung möglich wird.“¹⁹

Unter dem Aspekt der Diversifikation innerhalb der intrinsischen und extrinsischen Motivation ist es nicht ratsam an diesen Begrifflichkeiten festzuhalten und eine strenge Kategorisierung binnen dieser zwei Lager vorzunehmen. Die in der Arbeit zugrunde liegende Definition erstreckt sich, vor allem in Anbetracht des Fokus auf die Motivation beim Lernen auf die Definition von Dweck und Legget.

¹⁶ Dweck, Carol S. / Legget, Ellen L.: A social-cognitive approach to motivation an personality, in: Psychological Review 95 (1988), S. 259.

¹⁷ Vergl. Ebd., S. 260.

¹⁸ Heckhausen, Jutta / Heckhausen Heinz (Hrsg.) (2010): Motivation und Handeln, Berlin u.a., S. 366-371.

¹⁹ Rheinberg, Frank: Freude am Kompetenzerwerb, Flow-Erleben und motivpassende Ziele, in: von Salisch, Maria (Hrsg.) (2002): Emotionale Kompetenz entwickeln, Stuttgart, S. 206.

Der Begriff **Telelearning** ist eine Teildisziplin des E-Learning und ist die Kurzform für telekommunikationsgestütztes Lernen.

Aufgrund der Vielzahl an unterschiedlichen Lernangeboten, konzentriert sich die Arbeit auf das telekommunikationsunterstützte Lernen.

Zur systematischen Unterscheidung der Modelle bietet sich eine Unterteilung in vier Kriterien an:

- Kriterium 1: Unterscheidung der Kommunikationsmöglichkeiten nach Anzahl der jeweils miteinander Kommunizierenden. Dabei werden diese nach 1:0, 1:1, 1 : x>1 und x>1 : x>1 unterschieden,
- Kriterium 2: Unterscheidung zwischen zeitgleichem (synchron) und zeitversetztem (asynchron) Lernen,
- Kriterium 3: Unterscheidung nach Art des Vorliegens der Information nach sprachlich, bildlich oder numerisch,
- Kriterium 4: Unterscheidung nach dem Kommunikationsgrad nach individuell und kooperativ.²⁰

E-Learning stammt von der englischen Bezeichnung: *electronic learning* –sinngemäß übersetzt: elektronisch unterstütztes Lernen.

Seufert und Mayr definieren daher E-Learning wie folgt: „E-Learning findet statt, wenn Lernprozesse in Szenarien ablaufen, in denen gezielt multimediale und (tele-) kommunikative Technologien integriert sind.“²¹

Ihle greift in seiner Definition auch die Kommunikation als Schwerpunkt auf, sieht aber darin eher die Kombination aus dieser mit „selbstgesteuertem Lernen unter Zuhilfenahme von IKT [Informations- und Kommunikationstechnologien].“²² In den folgenden Ausführungen wird E-Learning als ort- und zeitunabhängiger selbstgesteuerter Lernprozess, basierend auf der Nutzung von IKT verstanden.

²⁰ Treumann, Klaus P. u.a. (2012): E-Learning in der beruflichen Bildung. Qualitätskriterien aus der Perspektive lernender Subjekte, Wiesbaden, S. 42-43.

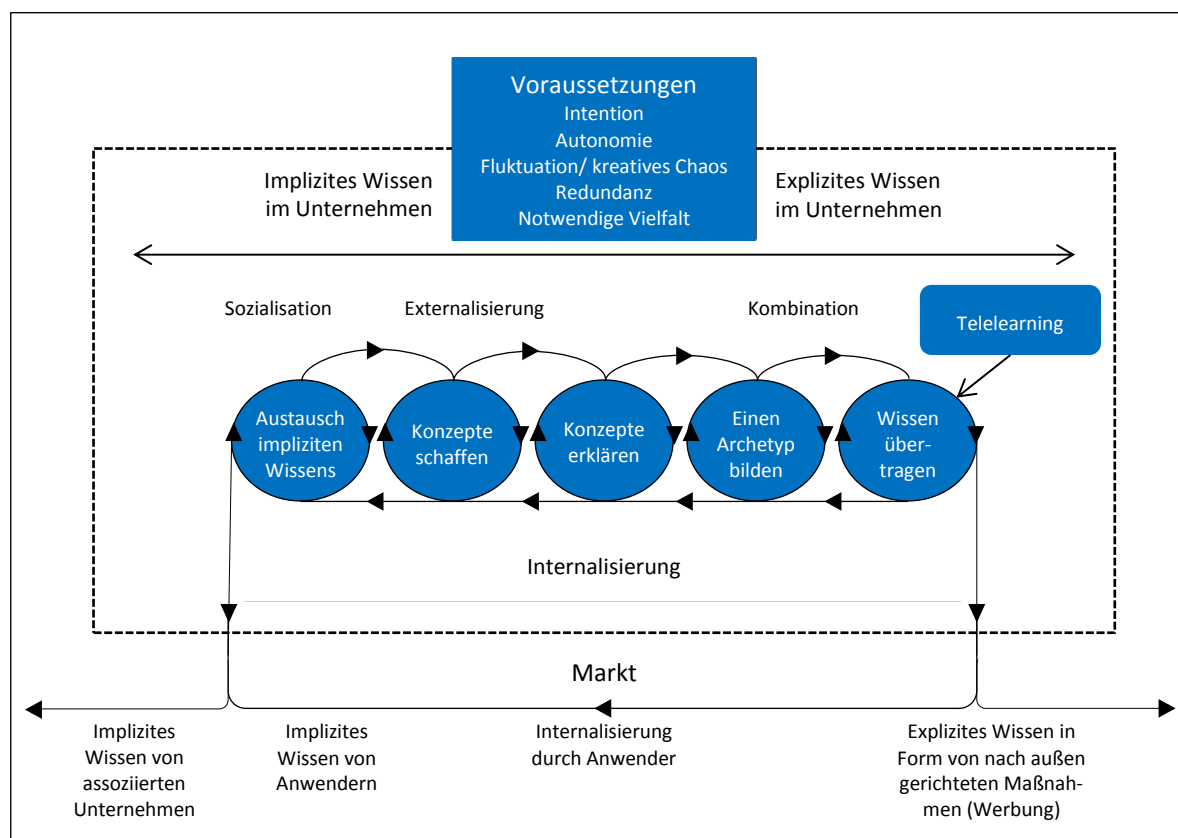
²¹ Seufert, Sabine / Mayr, Peter (2002): Fachlexikon E-Learning, Bonn, S. 45 f.

²² Ihle, Jutta: E-Learning. Der Einstieg zum lebenslangen selbstorganisierten Lernen?, in: Mayer, Hanna, Sittner, Elisabeth (Hrsg.) (2006): Selbstorganisiertes Lernen. Gelebte Konzepte zur aktiven Herstellung von Wissen, Wien, S. 63.

Im Rahmen der Transformation von Wissen nimmt der Teil des Lernens auf Grundlage einer Ansammlung von unternehmens-ex- und impliziten Wissens einen bestimmten Abschnitt innerhalb des Prozesses der Wissensschaffung ein.

Um zu verdeutlichen, welcher Abschnitt der Wissensvermittlung Gegenstand der Arbeit ist, eignet sich eine Darstellung von Nonaka und Takeuchi.

Abbildung 1: Fünf-Phasen -Modell der Wissensschaffung im Unternehmen



Quelle: eigene Darstellung, in Anlehnung an: Nonaka, Ikujiro / Takeuchi, Hirotaka (2012): Die Organisation des Wissens. Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen, Frankfurt am Main, S. 108.

Wie in der Abbildung zu sehen ist, bewegt sich die Arbeit lediglich in dem Bereich der Wissensübertragung. Die Gestaltung der Lernprozesse sowie die Konzeption bzgl. Inhalt und Didaktik sind nicht Gegenstand der Untersuchung.

2 Motivation

Im folgenden Abschnitt soll dem Leser ein Überblick über den aktuellen Stand vorherrschender Motivationstheorien im Bereich des Lernens gewährt werden. Entsprechend des erklärten Ziels dieser Arbeit, ist es notwendig, die Motivation nicht auf einzelne Phasen des Lernprozesses zu beschränken, sondern den Prozess als Ganzes zu betrachten. Zur Veranschaulichung sollen daher Theorien der Zielbildung, der Willensbildung und -durchsetzung sowie der Motivation beim Lernen erläutert werden.

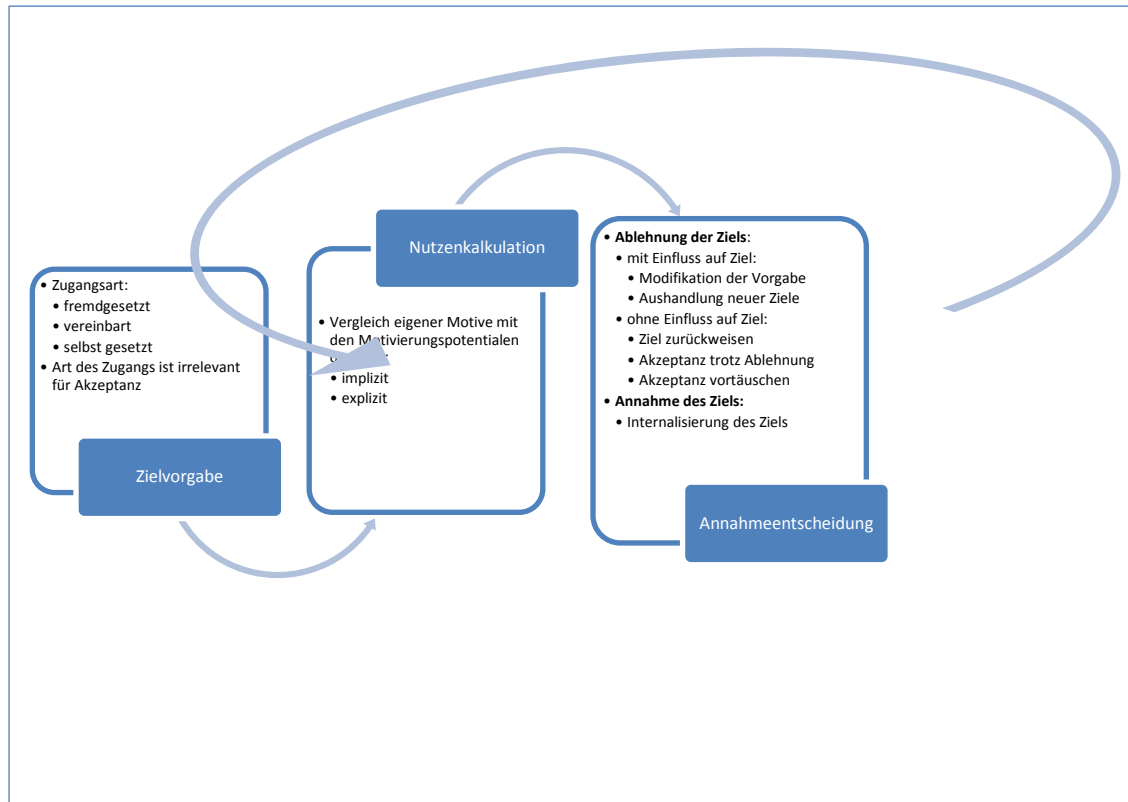
2.1 Ziele – Entstehung und Akzeptanz

Nach Heckhausen veranlassen Ziele dazu, Handlungen zu organisieren und sie auf die angestrebten Folgen auszurichten. Durch das Ausrichten auf einen bestimmten Handlungserfolg führen Ziele auch dazu, Soll- und Istzustand der Zielerfüllung zu vergleichen.

Das Reagieren auf Abweichungen ist abhängig vom Prozess der Willensbildung (siehe Kapitel 2.2) sowie von der Bezugsnormorientierung und davon ob die Person lern- oder performanzzielorientiert ist (siehe Kapitel 2.3) und kann entweder mit einem erneuten Versuch verbunden sein, das Ziel zu erreichen, zu einer Anpassung der Zielhöhe oder zur Aufgabe des Zieles führen. Das erneute Versuchen das Ziel zu erreichen ist dadurch gekennzeichnet, dass Anstrengung und Ausdauer erhöht oder die Handlungsstrategie angepasst wird.²³

Im folgenden Zielbildungsprozessmodell soll dargestellt werden, welche Phasen für den Prozess relevant sind und was Gegenstand dieser ist:

²³ Heckhausen (2010): S. 285-287.

Abbildung 2: Zielbildungsprozessmodell

Quelle: eigene Darstellung, in Anlehnung an: Heckhausen (2010), S. 293.

Eine zentrale Rolle innerhalb dieses Prozesses nimmt die Nutzenkalkulation ein. Diese ist wiederum abhängig von der Position des jeweiligen Zieles innerhalb der Zielhierarchie, in der untergeordnete Ziele sich nach übergeordneten ausrichten. Demnach werden Zielkonflikte bei der Vornahme der Nutzenkalkulation zu Gunsten der hierarchisch höheren Ziele aufgelöst. Entscheidend ist also, welches Ziel – unabhängig davon, ob das Leistungsmotiv implizit oder explizit gebildet wurde – dominant ist. Diese Tatsache ermöglicht es uns, explizite Ziele zu verfolgen, auch wenn diese nicht mit den impliziten Zielen übereinstimmen.²⁴

²⁴ Carver, Charles. S. / Scheier, Michael. F. (1998): On the self regulation of behavior, New York, S. 83-105.

Das *explizite* Leistungsmotiv hat kognitiven Ursprung und wird bewusst wahrgenommen. Es basiert auf dem Selbstkonzept und auf sozialen Lernerfahrungen. Aufgrund dieser Eigenschaften ist es besonders gut durch soziale Appelle aktivierbar. Das *implizite* Leistungsmotiv stellt das genaue Gegenteil dar. So ist dessen Ursprung genetisch und kaum bis gar nicht bewusst wahrgenommen. Im Gegensatz zum kognitiven Ursprung hat das implizite Leistungsmotiv seinen Ursprung im Herstellen positiver oder Verhindern negativer Emotionen, die aus spontan auftretenden Gedanken resultieren.²⁵

Darüber hinaus lassen sich Persönlichkeitsmerkmale auch inhaltlichen Zielklassen zuordnen, die zudem im Rahmen der Beurteilung der eigenen Leistung als Bezugsnorm dienen (siehe Abschnitt 2.3). So unterscheidet man zwischen fünf Persönlichkeitsmerkmalen:

- Neurotizismus = Angst , Nervosität, Erregbarkeit,
- Extraversion = Geselligkeit, extrovertiertes Verhalten, Impulsität,
- Verträglichkeit = Liebenswürdigkeit, Wärme, Toleranz,
- Gewissenhaftigkeit = Ordentlichkeit, Beharrlichkeit, Zuverlässigkeit,
- Offenheit für Erfahrung = kulturelles Interesse, Bildung, Kreativität.²⁶

Die Zuordnung dieser Persönlichkeitsmerkmale zu den Zielklassen in Anlehnung an die Bezugsnormen fungiert dabei als „moderierende Größe“ der Wirkung von Zielen und gestaltet sich folgendermaßen:

- soziale Ziele = Extraversion, Verträglichkeit,
- sachbezogene Ziele = Gewissenhaftigkeit, Offenheit für Erfahrung,
- emotionale Ziele = Neurotizismus.²⁷

²⁵ Heckhausen (2010): S. 300-301.

²⁶ McCrae Robert R. / Costa, Paul T. (1987): Validation of the five factor model of personality across instruments and observers, in: Journal of Personality and Social Psychology 52, S.81-90.

2.2 Willensbildung

Bevor man sich damit auseinandersetzen sollte, wie man Menschen beim Lernen motivieren kann, ist es notwendig zu wissen, wie man sie zum Lernen motiviert.

Im folgenden Abschnitt sollen theoretische Grundlagen der unterschiedlichen Formen der Willensbildung und Prozesse beleuchtet werden.

Eine Form der Willensbildung stellt die *Selbstregulation* dar. Nach Heckhausen und Heckhausen handelt es sich dabei um:

„eine weitgehend unbewusste Form des Willens, die die integrative Intelligenz der Motive einschließt, aber über sie hinausgeht: Es werden bei der willentlichen Handlungssteuerung nicht nur die für eigene Bedürfnisse relevanten Erfahrungsnetzwerke berücksichtigt, sondern alle autobiografischen Erfahrungen, die zur Bildung eines kohärenten Selbstbildes beigetragen haben.“²⁸

Diese Form der Willensbildung eignet sich aufgrund ihrer inneren und unbewussten Übereinstimmung aller zur Verfügung stehenden Erfahrungen und Motive sehr als Grundlage für die Fassung eines Entschlusses zur Verfolgung eines Zieles.

Es konnte zudem auch nachgewiesen werden, dass beim Verfolgen des selbstregulatorischen Willens auch das eigene Wohlbefinden erhöht und Risiko psychosomatischer Symptome gemindert ist.²⁹

Die gegensätzliche Form der Selbstregulation stellt die *Selbstkontrolle* dar.

Heckhausen und Heckhausen beschreiben die Selbstkontrolle als Äquivalent im Falle der Unmöglichkeit der Selbstregulation, um dennoch das Umsetzen einer Aufgabe, entspricht sie auch nicht den eigenen Vorstellung der inneren Willensbildung durch die Selbstregulation, zu gewährleisten.³⁰

Eine Möglichkeit, selbstkontrolliertes Verhalten zu erleichtern, stellt das analytische Nachdenken bzw. Abstrahieren generell über die Beweggründe des eigenen Handels

²⁷ Wegge, Jürgen u.a.: Gruppenarbeit, in Schuler, Heinz (Hrsg.) (2001): Lehrbuch der Personalpsychologie, Göttingen, S. 483-507.

²⁸ Heckhausen (2010): S. 348.

²⁹ Schüler u.a. (2008): Dealing with a „hidden stressor“: emotional disclosure as a coping strategy to overcome the negative effects of motive incongruence on health, in: Stress and Health 25, S. 221-233.

³⁰ Heckhausen (2010): S. 348.

dar, auch wenn die Handlungsinhalte und Inhalte des Nachdenkens nicht kongruent waren.³¹

Unabhängig von der Form der Willensbildung kann es durch Stresssituationen zu Willenshemmung kommen, da im Rahmen von stressigen Handlungen kognitive und emotionale Funktionen beeinträchtigt werden, die Gedächtnis- und Wahrnehmungsleistungen mindern. Als willensgehemmt bezeichnet man die erschwerte Umsetzung von Handlungen durch Beeinträchtigung der Selbstkontrolle.³²

Willenshemmende Situationen hingegen können aufgelöst werden, indem man die stressauslösende Situation, im Sinne der Zielerreichung, beendet oder, entgegen der Zielerreichung, diese vermeidet. Die positive Auflösung im Sinne der Zielerreichung bezeichnet man als *Willensbahnung*, welche Heinz Heckhausen in seinem „Passungsprinzip“ beschrieben hat.

Eine wichtige Rolle bei dem Prozess der Willensbahnung spielen Affekte, wie bspw. Frustration, beim Bewältigen von Aufgaben. Gemeinsam mit dem jeweils dominanten Bedürfnis respektive Motivs oder Ziels führen sie dazu, dass eine Handlungsabsicht implementiert wird, die es uns ermöglicht, trotz eines gehemmten positiven Affekts weiter an unserem Ziel festzuhalten.³³

Oettingen stellte jedoch fest, dass die Fokussierung auf lediglich einen Affekt die „Umsetzungseffizienz senkte“, währenddessen das Voraugenhalten von gegensätzlichen Affekten, beispielsweise „Schwärmen“ und „Ernüchterung“, „die Umsetzung [...] erleichterte.“³⁴

³¹ Fujita u.a. (2007): Mindset and pre-conscious open-mindedness to incidental information, in: Journal of Experimental Social Psychologie 43, S. 48-61.

³² Kuhl / Kaschel (2004): Entfremdung als Krankheitsursache: Selbstregulation von Affekten und integrative Kompetenz, in: Psychologische Rundschau 55, S. 61-71.

³³ Heckhausen (2010), S. 359.

³⁴ Vgl. Oettingen (1997): Psychologie des Zukunftsdenkens, Göttingen.

2.3 Lernmotivation

Das Erlernen von neuem Wissen ist abhängig von verschiedenen Kompetenzen. Doch nicht alle notwendigen Kompetenzen lassen sich jedoch von uns beeinflussen. So sind beispielweise die Grenzen der kognitiven Fähigkeiten von Mensch zu Mensch unterschiedlich ausgeprägt. Dennoch gibt es viele Bereiche, die man selbst beeinflussen kann, wenn man sich derer nur bewusst ist.

So hatte zwar McClelland nachgewiesen, dass Menschen unterschiedlich stark ausgeprägte Motive besitzen, nach denen sie streben, aber nicht nach welchen Kriterien sie deren Erreichen beurteilen.³⁵ Dieser von Heckhausen entdeckte Malus, sollte später durch die Entdeckung unterschiedlicher in uns vorhandener Bezugsnormen geheilt werden.³⁶ Bei den Bezugsnormen nach Dickhäuser und Rheinberg werden drei Bezugsnormen unterschieden, nach denen man sowohl sich selbst als auch andere bewerten kann.³⁷

Dabei handelt es sich einerseits um die individuelle Bezugsnorm, welche die individuelle Entwicklung der Leistung betrachtet, indem sie Leistungsunterschiede binnen zeitlicher Abschnitte vergleicht und so unbeeinflusst vom relativen Leistungsniveau anderer Vergleichspersonen einen Blick auf die Fortschritte einer Person gewährt.

Des Weiteren finden wir die soziale Bezugsnorm vor. Im Gegensatz zur individuellen Bezugsnorm betrachtet man die Leistungserbringung der Person zu einem bestimmten Zeitpunkt im Verhältnis zu der Bezugsgruppe, in der man sich bewegt. Es spielt also keine Rolle, welche Entwicklung die eigene Leistung genommen hat, sondern nur, wie man sich im Verhältnis zur Gruppe bewegt.

Die dritte, und objektivste Form der Bezugsnormen ist die Sachliche oder kriteriale Bezugsnorm. Hier spielen weder die eigene Entwicklung noch die Leistung einer Bezugsgruppe eine Rolle. Der Maßstab nach dem die Leistung beurteilt wird, liegt in der Natur der Aufgabe selbst. So ist ein Ergebnis entweder richtig oder falsch.

³⁵ McClelland (1953), S. 28.

³⁶ Heckhausen, Heinz: Über die Zweckmäßigkeit einiger Situationsbedingungen bei der inhaltsanalytischen Erfassung der Motivation, in: Psychologische Forschung 27, S. 247-258.

³⁷ Dickhäuser / Rheinberg: Bezugsnormorientierung: Erfassung, Probleme, Perspektiven, in: Stiensmeier-Pelster / Rheinberg (Hrsg.) (2003): Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept, S. 41-55.

Diese drei Bezugsnormen schließen sich nicht gegenseitig aus, sondern treten parallel, aber unterschiedlich stark je nach Fortschritt des Lernprozesses auf.³⁸ So beschreiben Zimmermann und Kitsantas den Wahlprozess der vorwiegend betrachteten Bezugsnorm als Abfolge, welche vom Fortschritt des Lernens abhängig ist.

So liegt der Fokus anfangs auf der sachlichen Bezugsnorm – wird die Aufgabe richtig gelöst oder nicht. Nach dem Voranschreiten des Lernprozesses wird der Lernfortschritt der Person gegenüber dem ihrer selbst zu einem früheren Zeitpunkt des Prozesses betrachtet und später auch die konkrete Leistungserbringung zu einem fixen Zeitpunkt im Vergleich mit anderen Personen.³⁹

Eine Umkehrung, so fanden Zimmermann und Kitsantas heraus, würde bei ungelerten Fertigkeiten Frustration auslösen.⁴⁰

Untersuchungen des motivationalen Einflusses der Bezugsnormen auf Anstrengungsbereitschaft, Selbstverantwortlichkeit und Erfolgszuversicht zeigten, dass die Lernmotivation durch die individuelle Bezugsnorm gestärkt wird. Dies gilt sowohl für die Eigen- als auch für die Fremdbewertung der Leistung.⁴¹

Der Grund für die motivationstreibende Kraft der individuellen Bezugsnorm liegt in ihrer Perspektive. So fassen Heckhausen und Heckhausen zusammen, dass bei der alleinigen Betrachtung der eigenen Leistung die ständige Leistungsverbesserung mit Anstrengung und Ausdauer beim Erlernen einher geht und ein positiver kausaler Zusammenhang besteht, währenddessen dieser Effekt bei der Beurteilung nach der sozialen Bezugsnorm ausbleibt, da dieser unabhängig von der Verbesserung der eigenen Leistung zeigt, „ob man Fortschritte bei der Aufgabe macht oder nicht [...]“.⁴²

Somit bietet das Beurteilen nach der individuellen Bezugsnorm sehr günstige motivationale Voraussetzungen für das Lernen, da sich die Wahl des Schwierigkeitsgrades der Aufgaben am mittleren individuellen Leistungsniveau orientiert, Anspruchsniveau und Leistungserwartung an sich selbst realistischer werden, die Kausalität zwischen Anstrengung respektive Lernaufwand und erzielten Leistungsverbesserungen wird klarer (=Anstrengungsattribution) und die Orientierung an eigenen Lernfortschritten „werden

³⁸ Zimmermann / Kitsantas(1997): Development phases in selfregulation:Shifting from process goals to outcome goals, in: Journal of Educational Psychology 89, S. 29-36.

³⁹ Vergl. Ebd.

⁴⁰ Vergl. Ebd.

⁴¹ Vgl. Rheinberg / Krug (2005): Motivationsförderung im Schulalltag, Göttingen.

⁴² Heckhausen, Jutta (2010), S. 186.

von Freude und Stolz statt von Versagensangst und Gefühlen der Beschämung dominiert.⁴³

Zusammenfassend lässt sich über die Wahl der Bezugsnorm sagen, dass sowohl für Personen mit einem hohen Leistungsvermögen als auch Personen mit bisher eher schwachem Leistungsvermögen die Betrachtung der Entwicklung der eigenen Leistung deutlich vorteilhafter für die Lernmotivation ist, als die eigenen Fähigkeiten mit anderen zu vergleichen.

Für Personen mit hohem Leistungsvermögen bietet es den Vorteil, dass im Falle der eines gehobenen Ranges gegenüber der zum Vergleich herangezogenen Referenzgruppe die Lernmotivation durch ebendiesen Überlegenheit nicht zerstört wird, sondern trotzdem weiter an der Verbesserung der eigenen Fähigkeiten gearbeitet wird.

Personen mit einem niedrigen Leistungsvermögen werden durch die Sichtweise der individuellen Bezugsnorm in ihren eigenen Lernfortschritten darin bestärkt, weiter an der Verbesserung ihrer Fertigkeiten zu arbeiten. Im Gegensatz zu dem Vergleich ihrer selbst mit den Leistungen der Referenzgruppe wird auch deren vermeintlich schwächere Leistung nicht Ursache für eine Demotivation aufgrund der Angst vor Misserfolgen beim Lernen werden.

Anhand der Theorie über die Bezugsnormenorientierung lässt sich auch eine passende Verbindung zu der Performanz- und der Lernzielorientierung herstellen. Dazu ist es allerdings notwendig, die weitergehende Forschung von Dwecks u.a. zu beleuchten. So stellten sie fest, dass der Umgang mit Misserfolgen beim Lernen entscheidend für die weitere Motivation ist und davon abhängig ist, ob die Lernenden performanz- oder lernzielorientiert sind.⁴⁴

So sind lernzielorientierte Menschen daran interessiert, ihr Wissen zu erweitern und sehen daher das Scheitern an einer Aufgabe als Anreiz, einen Weg zu finden, diese dennoch zu meistern. Performanzzielorientierte Personen hingegen möchten sich ihres Können vergewissern. Für sie ist es der zentrale Gedanke zu wissen, ob sie der Aufgabe gewachsen sind oder nicht. Ein diesbezügliches Scheitern führt im Gegensatz zu den Lernzielorientierten zu Resignation und Hilflosigkeit.

⁴³ Ebd., S. 186.

⁴⁴ Dweck (2003): Clarifying achievement goals and their impact, in: Journal of Personality and Social Psychology 85, S. 541-553.

Dem Ursprung für die jeweilige Zielorientierung verfolgend, stellten Dweck und Grant fest, dass dieser in der Ansicht der Menschen liegt, ob zentrale persönliche Eigenschaften wie beispielsweise Intelligenz veränderbar seien oder nicht.⁴⁵ Personen mit der Sichtweise der Unveränderbarkeit persönlicher Eigenschaften folgen demnach der „entity theory, fixed mindset“ – übersetzt Entitätstheorie – und Personen, die an deren Veränderbarkeit glauben, folgen der incremental theory, growth mindset“ – übersetzt Veränderbarkeitstheorie.

Die oben angesprochene Verbindung zwischen Performanz- und Lernzielorientierung und den Bezugsnormen ergibt sich somit aus der Ansicht der Personen über die Veränderbarkeit von persönlichen Eigenschaften.

Betrachtet man das Wissen eines Menschen als Summe seiner Erfahrungen, so lässt sich, beruhend auf dieser Annahme schlussfolgern, dass der Glaube an die Veränderbarkeit ebenfalls von den eigens gemachten Erfahrungen abhängig ist. Verändert man also den Erfahrungsschatz, indem man die Bezugsnorm ändert, könnte sich auch die Ansicht über die Veränderbarkeit von Eigenschaften wie Intelligenz ändern. Demnach müsste theoretisch die Möglichkeit gegeben sein, performanzzielorientierte Menschen mittels der individuellen Bezugsnorm davon zu überzeugen, dass eigene Fähigkeiten veränderbar sind. Diese Erweiterung des Erfahrungsschatzes würde demnach auch zu Abkehr von der Entitätstheorie führen und den Glauben an die Veränderbarkeitstheorie fördern und somit die Ursache für eine niedrige Lernmotivation bekämpfen.

⁴⁵ Vgl. Ebd.

3 Motivationsgrundlagen von Versicherungsvermittlern

3.1 Motivationale Eigenschaften der Vermittler

Bei Versicherungsvermittlern handelt es sich um selbstständige Unternehmer, deren primäres Ziel darin besteht, möglichst viele Versicherungsverträge mit hohem Beitragsvolumen zu vermitteln. Dabei übernehmen sie für Versicherungsunternehmen lediglich den Teil der Distribution ihrer Versicherungsprodukte. Aufgrund des auf die Vermittlung von Versicherungsprodukten begrenzten Tätigkeitsbereiches ist es für diese selbstständigen Unternehmer nicht notwendig, eigens Personal für andere unternehmerische Aufgaben außerhalb der Distribution zu beschäftigen.

Diese niedrigen Markteintrittsbarrieren schlagen sich auch in der Angestelltenstruktur der Vermittler nieder. Daher trifft man sehr häufig Vermittler an, die keine Angestellten haben bzw. lediglich einen Angestellten zur Unterstützung bei administrativen Tätigkeiten aufweisen.

Aufgrund ihrer Stellung als selbstständige Handelsvertreter gem. § 84 Abs. 1 HGB sind sie in der Gestaltung ihrer Tätigkeit frei von Ort- und Zeitvorgaben.⁴⁶ Demnach sind Versicherungsvermittler nicht weisungsgebunden gegenüber dem Versicherungsunternehmen, für welches sie Produkte verkaufen. Es ist ihnen selbst überlassen, wie lange und intensiv sie arbeiten und wie viel Zeit sie beispielsweise in Weiterbildung investieren.

In Anbetracht ihrer Eigenschaft als Kleinunternehmer ist anzunehmen, dass das am stärksten ausgeprägte Grundmotiv der Versicherungsvermittler das Leistungsmotiv seien sollte, da weder ein ausgeprägtes Machtmotiv für die Führung vieler Mitarbeiter relevant ist noch das Motiv des sozialen Anschlusses über die notwendigen Fähigkeiten zum verkaufsorientierten Kommunizieren mit Kunden hinaus ausgeprägt sein müsste.

⁴⁶ BAG (1999): S. 10204.

So waren es Wainer und Rubin gewesen, die von 51 Unternehmern kleinerer und neu gegründeter Unternehmen alle drei Grundmotive im Zusammenhang mit dem wirtschaftlichen Erfolg des Unternehmers verglichen haben. Als Maßstab des wirtschaftlichen Erfolges diente die Steigerung des Umsatzes. Das Ergebnis der Studie war, dass ein hohes Leistungs- und ein niedriges Anschlussmotiv den wirtschaftlichen Erfolg begünstigt. Das Machtmotiv, so zeigte die Studie, hatte auf den wirtschaftlichen Erfolg der Kleinunternehmer keinen Einfluss.⁴⁷

Auch wenn die Studie innerhalb des technischen Wirtschaftszweiges durchgeführt wurde, sind die Rahmenbedingungen der untersuchten Unternehmer und die der Versicherungsvermittler die gleichen. Beide Gruppen verfügen über wenig Personal, was auch erklärt, wieso die Ausprägung des Machtmotivs noch keinen Einfluss auf den wirtschaftlichen Erfolg hat. Ohne weitere Mitarbeiter liegt somit die Ursache für den unternehmerischen Erfolg allein in dem Handeln des Unternehmers begründet.

Daher werden die weitergehenden motivationstheoretischen Überlegungen in dieser Arbeit zur Steigerung der Motivation beim Erlernen einer neuen Kundenberatungsoftware mittels Telelearning der Annahme zugrunde gelegt, dass bei erfolgreichen Versicherungsvermittlern ein hohes Leistungs- und niedriges Anschlussmotiv vorhanden ist.

Aufgrund ihrer verkäuferischen Tätigkeit sind sie darauf angewiesen, ihre Kunden von sich als kompetenten Partner und vom Produkt als optimale Lösung zur Befriedung des Sicherheitsbedürfnisses des Kunden zu überzeugen.

Um dies möglichst glaubhaft darzustellen sind kommunikative Fähigkeiten und soziale Kompetenz im Umgang mit anderen Personen unerlässlich. Beide Eigenschaften sind im Rahmen der Persönlichkeitsfaktoren der Extraversion zuzuordnen. Die Extraversion wiederum ist den Personen zuzuordnen, die Handeln auf soziale Ziele ausrichten.

Neben den genannten sprachlichen Fertigkeiten sind weitere Eigenschaften sehr wichtig für eine erfolgreiche Ausübung des Berufs als Versicherungsvermittler. Dazu zählen Pünktlichkeit beim Kunden, Beharrlichkeit beim Ansprechen von Versorgungslücken und bei der Terminvereinbarung mit Kunden, das Treffen verbindlicher Aussagen und auch die genaue Ermittlung des Versicherungsbedarfes. Diese Eigenschaften wiederum sind dem Persönlichkeitsmerkmal Gewissenhaftigkeit zuzuordnen und deuten eher auf sachbezogene Ziele hin.

⁴⁷ Wainer / Rubin : Motivation of Research and Development entrepreneurs: Determinants of company success, in: Kolb u.a. (Hrsg.) (1971): Organizational Psychology, S. 131-139.

3.2 Ziel- und Willensmotivation der Vermittler

Eine Gewichtung der beiden Persönlichkeitsmerkmale zu Gunsten einer Möglichkeit ist an dieser Stelle nicht möglich. Es liegt aber die Vermutung nahe, dass beide Persönlichkeitsmerkmale relevant für die Ausrichtung der Ziele sind. Um die Moderatorenwirkung der Zielklassen zu ermöglichen, ist es notwendig, beide Zielklassen bei der vermittlereigenen Zielsetzung beim Erlernen der Software zu berücksichtigen.

Beim Zielfestsetzungsprozess spielt es keine Rolle, ob die Ziele durch den Vermittler selbst, durch Vereinbarung zwischen Vermittler und Unternehmen oder durch Diktat des Zieles durch das Unternehmen gesetzt werden. Entscheidend ist die Nutzenkalkulation. Innerhalb der Nutzenkalkulation entscheidet der Vermittler, ob die Folge der Zielerreichung genügend Motivierungspotential bietet, um sich das Ziel auch zu setzen.

Aufgrund des vorherrschenden Leistungsmotives bei Versicherungsvermittlern und des hohen Motivierungspotentials einer Performancesteigerung ihrer Verkaufstätigkeit ist es ebendiese, die den benötigten hohen Stellenwert innerhalb der Zielhierarchie einnimmt. Wie bereits unter 1.3 geschildert, gilt als Grundannahme, dass die Verkäufer um die verkaufsfördernde Wirkung der neuen Software wissen.

Insofern das Erlernen der neuen Beratungssoftware, im weiteren Verlauf als Zielsetzung bezeichnet, bereits unbewusst als notwendig zur Steigerung der Vertragsabschlüsse und der daraus resultierenden Vergütung erachtet wird, ist das implizite Leistungsmotiv bereits durch das kongruente Verhältnis vom eigenen Leistungsmotiv und den hohen Motivierungspotentialen in Form der Umsatzsteigerung gegeben.

Sollte dies nicht der Fall sein, besteht die Möglichkeit der Zielsetzung mittels expliziten Leistungsmotivs. Die Anregung dieses Motivs kann durch geeignete kognitive Aufgabenstellungen erfolgen. Basierend auf den dominierenden Persönlichkeitsmerkmalen – Extraversion und Gewissenhaftigkeit – eignet sich zur Zielfestsetzung der Weg der Zielvereinbarung.

Im Rahmen eines Zielvereinbarungsgesprächs kann man zum einen durch leistungsmotivbezogenes Hinterfragen von Gründen für das Erlernen der neuen Software das explizite Leistungsmotiv mittels Kognition ansprechen und dabei an die Gewissenhaftigkeit appellieren sowie durch Partizipation der Vermittler am Zielvereinbarungspro-

zess die Extraversion anregen, welche zu einer stärkeren kognitiven Auseinandersetzung und somit auch zu einer höheren Identifikation mit dem Ziel führt.⁴⁸

Allein die Zielvereinbarung reicht jedoch nicht aus, um auch die Handlungsabsicht aufrecht zu erhalten. Das Erlernen der Beratungssoftware als Handlungsabsicht zu verfolgen, kann entweder über Selbstregulation oder Selbstkontrolle erfolgen.

Im Abschnitt 2.2 wurde festgestellt, dass erfolgreiche Versicherungsvermittler oder potentiell erfolgreiche Versicherungsvermittler in der Gründungsphase u.a. über ein hohes Maß an Leistungsmotivation verfügen. Gemäß Definition der Selbstregulation ist das alleinige Vorhandensein eines stark ausgeprägten Motives nicht ausreichend, um den Willen, Fähigkeiten zu erlernen, zu haben und auch durchzusetzen. Vielmehr ist dies abhängig von bisher eigenen und fremden, aber der Person des Lernenden bekannten Erfahrungen, die sie in im Zusammenhang mit dem Lernen gemacht hat und wie sich das Lernen auf ihre aktuelle Situation ausgewirkt hat.

Um eventuell notwendige Erfahrungen im Bereich des Lernens, vor allem des selbstgesteuerten Lernens ohne Kontrolle einer höheren Instanz wie Eltern oder Lehrer zu beleuchten, könnte es helfen, diese unter dem Aspekt möglicher vorbildungsrelevanter Eintrittsbarrieren in den Beruf eines Versicherungsvermittlers zu betrachten.

Gem. § 34 d Abs. 1, 2 GewO sind an die Zulassung zur Prüfung zum Versicherungsfachmann, der dazu ermächtigt, als Versicherungsvermittler tätig zu sein, keine schulischen Mindeststandards gesetzt. Aufgrund dieser Tatsache ist die Einstellung zum Lernen, macht man diese an den Erfahrungen aus schulischer und akademischer Vorbildung fest, sehr volatil und kann daher nicht im Rahmen der selbstregulativen Willensbildung als Determinante betrachtet werden.

Mit dieser These soll jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass ein selbstregulativer Wille entstehen könnte. Es kann jedoch nicht angenommen werden, dass dieser allein aufgrund der integrativen Intelligenz der Motive – in diesem Fall des Leistungsmotives – entsteht. Daher ist es notwendig, den Willen mittels Selbstkontrolle zu erzeugen.

Heckhausen und Heckhausen beschreiben die Selbstkontrolle als Äquivalent im Falle der Unmöglichkeit der Selbstregulation, um dennoch das Umsetzen einer Aufgabe,

⁴⁸ Wegge (2001): S. 483-507.

entspricht sie auch nicht den eigenen Vorstellung der inneren Willensbildung durch die Selbstregulation, zu gewährleisten.⁴⁹

Eine Möglichkeit, selbstkontrolliertes Verhalten zu erleichtern, stellt das analytische Nachdenken bzw. Abstrahieren generell über die Beweggründe des eigenen Handelns dar, auch wenn die Handlungsinhalte und Inhalte des Nachdenkens nicht kongruent waren.⁵⁰ Somit spielt der Kognitionsprozess des analytischen Denkens nicht nur eine wichtige Rolle bei der Zielsetzung, sondern auch bei dem Aufrechterhalten des Willens zur Umsetzung des Zieles.

Eine Möglichkeit, diesen kognitiven Prozess anzuregen, stellt das Hinterfragen eines gesetzten Zieles dar. So kann der, sich nach dem Warum Fragende durch dieses Verhalten seine eigene Begründung für das Setzen und Verfolgen des Ziels immer wieder erneut reflektieren. Im Gegensatz dazu führt das Hinterfragen der Umsetzung – Fragen nach dem Wie – nicht zu dem gewünschten Ergebnis.⁵¹

⁴⁹ Heckhausen (2010): S. 348.

⁵⁰ Fujita u.a. (2007): Mindset and pre-conscious open-mindedness to incidental information, in: Journal of Experimental Social Psychology 43, S. 48-61.

⁵¹ Vgl. Ebd.

4 Telelearning

Im folgenden Abschnitt soll ein kurzer Einblick in die Geschichte von E-Learning-Systemen gezeigt werden.

Die ersten computerbasierten Lernprogramme wurden in den 1970er Jahren entwickelt. Wobei diese lediglich auf den Drill-and-Practice-Methoden beruhten, ohne von einem Lehrer betreut zu werden. Ab den 1990er Jahren fand eine Abkehr von denen, auf Drill-and-Practice reduzierten Lernmethoden statt. Es wurden erstmals interaktive Lernprogramme eingesetzt, den über den Erwerb von Basiswissen, bspw. im sprachlichen Bereich, hinausgingen. Mit der Verbreitung des Internets sind erstmals Lernumgebungen entstanden, in denen mehrere Personen Aufgaben gleichzeitig bearbeiten und sich dabei unterstützen konnten. Dazu zählt u.a. auch das telekommunikationsgestützte Lernen.⁵²

4.1 Formen des Telelearning

In Bezug auf die Einschränkung des E-Learning auf telekommunikationsunterstütztes Lernen unterscheidet man dieses nach drei Formen.

Kerres unterscheidet drei Grundformen von Lernangeboten: „Teleteaching“, „Teletutoring“ und das „offene Telelearning“.⁵³

Als *Teleteaching* bezeichnet er die Übertragung einer Lehrveranstaltung mittels Videokonferenz. Dabei wird dem Lernenden eine eher passive Rolle in seiner Stellung als

⁵² Zwiauer, Charlotte: Zur Geschichte des eLearning. Seit rund 30 Jahren wird computerbasiertes Lernen eingesetzt. Ein Streifzug von Drill-and-Practice-Methoden zu aktuell eingesetzten Community-orientierten Lernumgebungen, in: Online-Zeitung der Universität Wien vom 29. Oktober 2003, <http://www.dieuniversitaet-online.at/dossiers/beitrag/news/zur-geschichte-des-elearning/75/neste/3.html> (Zugriff am 19.06.2014).

⁵³ Kerres, Michael (2001): Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung, München, S. 85-135.

Aufnehmender bzw. Beobachtender zuteil. Vorteil dieser Variante des telekommunikationsgestützten Lernens ist, dass sowohl Tutor(en) als auch Kommilitone(n) unabhängig von Ort und Zeit sind. Der Nachteil dieser Art des Lernens besteht darin, dass Lehrer und Lernender zeitgleich bzw. synchron online zusammenfinden müssen und oftmals die Kommunikation nur in eine Richtung geht, da es einen regen Austausch zwischen den Kommilitonen nicht vorsieht.

Das *Teletutoring* hingegen ist nicht von der typischen Rollenverteilung Schüler-Lehrer gekennzeichnet, sondern basiert auf dem Konzept des Tutors in der Rolle des Moderators oder Lernbegleiters. Hier steht die Kommunikation der Kommilitonen im Vordergrund, sodass ein reger Austausch beim Lösen der Aufgabenstellungen erfolgen kann. Nachteilig ist der organisationale Aufwand hinsichtlich der Planung der Lehrveranstaltungen, sodass auch genügend Gruppenteilnehmer anwesend sind sowie die leistungsgerechte Zusammensetzung der Gruppen, um ein angemessenes Lerntempo zu ermöglichen.

Als *offenes Telelearning* bezeichnet Kerres das selbstgesteuerte Lernen mit, dem Lernenden zugänglich gemachten Lehrinhalten, die er allein und je nach Bedarf konsumieren kann. Für diese Art des Lernens wird kein Tutor benötigt. Es findet auch keine Kommunikation mit Kommilitonen statt. Der Lernende entscheidet also selbst, wann er welche Inhalte bearbeiten möchte und wie tief er in den Lehrstoff vordringt. Die Nachteile dieser Form liegen in der Notwendigkeit einer hohen Lernmotivation und keine gezielt Kommunikation stattfindet.

4.2 Lernmotivation beim Telelearning

In diesem Abschnitt werden nun das Teleteaching, -tutoring und offenes Telelearning auf ihre lernmotivationalen Eigenschaften untersucht.

Dabei wird verglichen, welche Bezugsnorm aufgrund der Systematik des jeweiligen Lernmodus vorherrschend ist, ohne dass der Tutor regulierend bzw. steuernd eingreift, die Vor- und Nachteile für Lernende mit hohem und niedrigem Leistungsniveau sowie ob die Art und Weise der Vermittlung der Performanz- oder der Lernzielorientierung förderlich ist.

Anschließend soll anhand dieser Übersicht herausgearbeitet werden, welche Form des telekommunikationsgestützten Lernens sich am geeignetsten für Ausbildung von Versicherungsvermittlern erweist.

Abbildung 3: Vergleich der Teletraining-Typen

Lernmodus	Vorherrschende Bezugsnorm	Begünstigtes Leistungsniveau	Performanz-/Lernzielorientiert
Teleteaching	Sachliche Bezugsnorm (+/-)	Hohes Leistungsniveau (-)	Beide möglich (+/-)
Teletutoring	Soziale Bezugsnorm (-)	Beide, bei entsprechender Gruppeneinteilung (+)	performanzzielorientiert (-)
Offenes Teletraining	Individuelle Bezugsnorm (+)	Beide, wenn Leistungsmotiviert(+)	Lernzielorientiert (+)

Quelle: Eigene Darstellung.

Das *Teleteaching* als Form der bloßen Übermittlung von Lerninhalten ohne Interaktion zwischen Tutor und Kommilitonen dient lediglich der Wissensvermittlung. In diesem Kontext steht die Aufgabe an sich im Zentrum der Lernenden. Ein Vergleich zwischen diesen ist mangels fehlender Interaktion nicht möglich. Dies schlägt sich wiederum darin negativ nieder, dass durch das Lösen der Aufgabe eher Lernende im Vorteil sind, die über ein hohes Leistungsniveau verfügen. Die daraus resultierende Gefahr, die lernschwächeren zu verlieren, kann entweder durch die vorherige Selektion der Gruppen, was aber eine sehr hohe Informationstiefe des Lehrenden über die Fähigkeiten der Kommilitonen verlangt, oder durch einen One-on-One Rückmeldeprozess, der dem Tutor ermöglicht, fehlendes Wissen zu ergänzen, aufgelöst werden. Die Möglichkeit, die eigene Entwicklung der Leistung anhand dieser Teleteaching-Vorlesungen nachzuvollziehen fällt ziemlich schwer, da diese dem Lernenden nicht wiedergespiegelt wird. Dieser Moment birgt die Gefahr in sich, die performanzzielorientierten Schüler auf dem Prozess der Wissensübermittlung zu verlieren, sollten diese am Verstehen eines Inhal-

tes oder Lösen einer Aufgabe scheitern (Entitätstheorie). Mangels Interaktion und ohne einen nachgelagerten Rückmeldeprozess bliebe dies sogar vom Tutor unbemerkt.

Teletutoring ist in seiner Form dahingehend lernfördernd, da es die Lernenden zwingt, sich mit den Lehrinhalten intensiv und miteinander kooperierend auseinanderzusetzen. Mag dies auch die Extraversion der Versicherungsvermittler ansprechen und dabei zielfördernd sein, wird dadurch eben auch die vergleichende und kompetitive Eigenschaft geweckt. So sind es diese Vergleichsmaßstäbe, die dazu führen, dass die soziale Bezugsnorm innerhalb des kooperativen Lernens im Vordergrund steht. Trotz Extraversion der Vermittler können sich lernschwächere Schüler durch das Wissen der stärkeren verunsichert fühlen, da ihnen dieses durch den ständigen Vergleich vor Augen geführt wird. Dies könnte auch hier der Tutor mindern, indem er gleichstarke Gruppen bzgl. ihrer Fähigkeiten bildet und so die Unterschiede zwischen den Lernenden minimiert. Aber auch dann wird im Fokus der Vergleich mit anderen und nicht mit der eigenen Leistung gesucht werden. Eine Anpassung der Gruppen könnte zudem den Einfluss der Performanzzielorientierung auf die Lernmotivation mindern bzw. den negativen Einfluss zumindest nicht verstärken. Ursache dafür ist bei performanzzielorientierten Lernenden die Ansicht über die Veränderbarkeit der eigenen Leistung. Noch stärker als beim Teleteaching wird beim Teletutoring der Beurteilung nach der sozialen Bezugsnorm Rechnung getragen, sollte der Tutor nicht regulierend, d.h. durch Rückmeldungen individueller Leistungsverbesserungen im Rahmen der individuellen Bezugsnorm, eingreifen.

Offenes Teletraining verzichtet ganz auf die lenkende Wirkung hinsichtlich der Lehrplanorientierung eines Tutors. Dies birgt die Gefahr in sich, dass sich der Lernende nur mit Themen auseinandersetzt, die ihn interessieren und evtl. für das Verständnis notwendige andere Lerninhalte nicht berücksichtigt. Der Logik eines Lehrplanes folgend, müsste dies jedoch durch aufeinander aufbauendes Wissen nicht stattfinden können. Wer ein Haus bauen möchte, muss schließlich nicht nur Wissen über Ästhetik haben, sondern auch die Gesetze der Physik kennen. So könnte möglicherweise sogar der freien Lerninhaltswahl geschuldet sein, dass sich Lernende mehr für Inhalte begeistern, wenn sie sich zuerst mit den interessanten Inhalten auseinandersetzen und dabei feststellen, dass sie dafür auch Grundlagenwissen benötigen. Durch das geweckte Interesse und die eigenständig gemachte Nachvollziehbarkeit der Lernfolgelogik könnte sogar die Motivation gesteigert werden. Als Anhaltspunkt für die Richtigkeit dieser These dient dabei Oettingens Theorie über die Wirkung von gegensätzlichen Affekten zur Auflösung von willenshemmenden Situationen (siehe Kapitel 2.2). Als positiver Affekt wäre demnach die Begeisterung zu sehen, schöne Häuser zu bauen und als negativer Affekt die Ernüchterung darüber, dass man dafür auch Wissen über Statik benötigt. Ein weiterer Beleg dafür findet sich in den bereits erwähnten Experimenten von Fujita wieder, der nachwies, dass anstrengende und ausdauernde Handlungen

durch das Hinterfragen des Grundes – also dem Fragen nach dem Warum – länger ausgehalten werden (siehe Kapitel 2.2). Um bei dem Beispiel des Architekturstudenten zu bleiben, wäre dies dahingehend gegeben, dass er sich selbst die Warum-Frage stellt und auch beantwortet: Warum muss ich mir Wissen über Statik aneignen, wenn ich schöne Häuser entwerfen möchte – Antwort: damit sie nicht kollabieren. Zudem fördert der offene Teletraining die individuelle Bezugsnorm, da der Lernende, allein aus der Tatsache heraus, dass es keine Referenzgruppe gibt, nur den Fokus auf seine eigene Entwicklung legen kann. Durch das Bewusstwerden der eigenen erweiterbaren Fähigkeiten wird zudem das Wissen gestärkt, dass eigene Fähigkeiten doch veränderbar sind (Veränderbarkeitstheorie) und nicht als gegeben hinzunehmen sind (Entitätstheorie), selbst wenn der Lernende bisher solche negativen Erfahrungen im Bildungsbereich gemacht hat. Ein weiterer motivationsfördernder Gesichtspunkt ist die, aus den beschriebenen Begleitumständen des offenen Teletrainings resultierende Lernzielorientierung. Dadurch ist der Lernende daran interessiert, sein Wissen zu erweitern und lässt sich auch nicht Rückschläge entmutigen. Er sieht diese eher als Anreiz, weiter an der Verbesserung seiner eigenen Fähigkeiten zu arbeiten. Der Grund für dafür, warum das offene Teletraining sowohl für Leistungsschwache als auch Leistungsstarke geeignet ist, liegt in der Tatsache begründet, dass Menschen mit einer hohen Leistungsmotivation, zu denen die Versicherungsvermittler zählen (siehe Kapitel 3.1), bei freier Wahlmöglichkeit mehrheitlich Aufgaben mittlerer Schwierigkeit bevorzugen, die dem Leistungsstand entsprechen und somit das individuelle Lerntempo automatisch an ihre Fähigkeiten anpassen.⁵⁴

Sowohl beim Teleteaching als auch beim Teletutoring kommt dem Tutor eine tragende Rolle zu. Er ist die einzige höhere Instanz, die durch ein gezieltes Eingreifen in die Bezugsnormorientierung den Lernerfolg durch individuelle Rückmeldungen bezüglich des Leistungsprozesses der einzelnen Lernenden gewährleisten kann. Dies zeigte eine, über einen längeren Zeitraum angelegte Studie von Krampen, der, bereits ältere Schüler (9./ 10. Klasse) im Mathematikunterricht durch individuelle Rückmeldungen hinsichtlich der unterschiedlichen Bezugsnormen oder keiner Bezugsnorm beurteilte. Die Studie ergab, dass besonders leistungsschwache Schüler davon profitierten.⁵⁵ Neuere

⁵⁴ Karabenick /Yousseff (1968): Performance as a function of achievement level and perceived difficulty, in: Journal of Personality and Social Psychology 10, S. 414-419.

⁵⁵ Krampen (1987): Differential effects of teacher comments, in: Journal of Educational Psychology, S. 137-146.

Studien zeigten wiesen sogar einen positiven Zusammenhang zwischen dem Leistungsmotiv und der Kreativität und Komplexität von Lösungsvorschlägen auf.⁵⁶

Im Rahmen einer Studie an 204 Studenten wurde unterdessen festgestellt, dass die Lernzielorientierung zwar die Lernmotivation erleichtert, aber keinen nachweislich sicheren Einfluss auf die Benotung hat. So zeigten die performanzzielorientierten Studenten bessere Ergebnisse in der Benotung.⁵⁷ Allerdings war diese Studie auch nicht über einen derart langen Zeitraum angelegt und untersuchte zudem nur die Wirkung der Lern- und Performanzzielorientierung. Eine Aussage über die Bezugsnorm der Tutoren, nach denen sie die Leistung der Schüler reflektierten, wurde nicht getroffen.

Es lässt sich also entnehmen, dass eine Lernzielorientierung allein nicht ausreichend ist, um langfristige Leistungsverbesserungen hervorzurufen. Diese Tatsache könnte auch dem geschuldet sein, dass die Lernzielorientierung von Lernenden durch den Einsatz der sozialen Bezugsnorm von Tutoren bei der Leistungsbeurteilung demotivierend auf solche Lernenden wirkt. Inwieweit eine gute Note allein als Gradmesser für das nachhaltige Lernen gesehen werden kann, bleibt zudem auch fraglich, soll an dieser Stelle jedoch nicht weiter thematisiert werden.

Im Ergebnis des Vergleichs lässt sich feststellen, dass *Offenes Teletraining* in Bezug auf die davon ausgehende und mögliche Lernmotivation die geeignetste Form des Wissenstransfers im Rahmen der Wissensübertragung (siehe Kapitel 1.4) in Versicherungsunternehmen mit gebundenen Versicherungsvermittlern darstellt.

4.3 Modellierung eines motivierenden Telelernmodells

Wie im letzten Abschnitt festgestellt, eignet sich das offene Teletraining am besten zur Vermittlung von Lerninhalten für Versicherungsvermittler. Voraussetzung dafür ist jedoch, dass die Lerninhalte dem Nutzer frei und jederzeit zugänglich sind. Diese Freiheit, selbst zu entscheiden, wann gelernt und wann gearbeitet wird, ist von essenzieller

⁵⁶ Fodor / Carver (2000): Achievement and power motives, performance feedback, and creativity, in: Journal of Research in Personality 34, S. 380-396.

⁵⁷ Elliot Andrew J. / Church Marcy A.: A Hierarchical Model of approach and Avoidance Achievement Motivation, in: Journal of Personality and Social Psychology 72 (1997), S. 228.

Bedeutung für selbstständig Tätige. So können sie entsprechend ihrer Termindichte frei wählen, wann und in welchem Umfang sie lernen.

Das freie Zurverfügungstellen der Lehrmaterialien löst somit auch den bestehenden Zielkonflikt von Präsenzlehrveranstaltungen auf. Nun muss nämlich der Versicherungsvermittler nicht mehr die schwierige Nutzenkalkulation im Rahmen der Zielbildung vornehmen und zwischen dem potentiell höheren Umsatzerfolg nach dem Absolvieren der Schulung – also dem strategischen Ziel – und dem Erfolg aus dem Tagesgeschäft – dem operativen Ziel seines Geschäftsbetriebes – wählen.

Um zu erheben, welche Opportunitätskosten mit der Durchführung von Präsenzs Schulungen verbunden sind, sollen diese exemplarisch anhand der Brancheninitiative „gute beraten“ der deutschen Versicherungswirtschaft veranschaulicht werden.

Gemäß dieser Initiative sollen Versicherungsvermittler binnen fünf Jahren 200 Weiterbildungspunkte sammeln. Um einen Weiterbildungspunkt zu erhalten, bedarf es einem zeitlichen Aufwand von 45 Minuten (0,75 Stunden).⁵⁸

Pro Jahr ergibt somit im arithmetischen Mittel eine zeitlich bedingte Weiterbildungsabwesenheit von 30 Stunden je Versicherungsvermittler. Dem hinzuzufügen sind An- und Abreisezeiten sowie Zeiten das individuelle Nachlernen und das Auffrischen.

Neben dem Zurverfügungstellen von Möglichkeiten zum Erlernen oder Vertiefen von Software-Anwenderkenntnissen spielen weitere Kriterien eine wichtige Rolle auf dem Weg zum erfolgreichen Umgang mit einer IT-Anwendung.

Einer Studie zufolge, die den Einfluss der Lernmotivation auf E-Learning zum Erlernen von Programmierkenntnissen untersucht hat, soll es sich dabei um die persönliche Einstellung und Erwartungshaltung gegenüber der zu erlernenden Software, klare Vorgaben über die Inhalte und Ziele der Lernübungen sowie Belohnung und Anerkennung der gezeigten Leistungen durch Kommilitonen und Tutoren handeln.⁵⁹

Ergänzend dazu bestätigt eine weitere Studie, die die Zusammenhänge zwischen individuellem und gemeinschaftlichem computergestütztem Lernen untersucht, dass es zwar positive Zusammenhänge in den individuellen Lernphasen zwischen aktueller

⁵⁸ Berufsbildungswerk der Deutschen Versicherungswirtschaft (BWV) e.V. (Hrsg.) (2013): Die Weiterbildung der Versicherungsvermittler in Deutschland. Das Konzept, S. 4-6.

⁵⁹ Law, Kris M.Y. u.a.: Learning motivation in e-learning facilitated computer programming courses, in: Computers & Education 55 (2010), S. 225, Tab. 6

Motivation und der Wissensaufnahme sowie Lernaktivitäten gibt, aber keine Zusammenhänge zwischen aktueller Motivation und der Wissensaufnahme sowie Lernaktivitäten bei gemeinschaftlichem Lernen bestehen.⁶⁰

Die Erkenntnisse von Schoor und Bannert bestätigen die Auswahl sowie die dazu gebrauchten Auswahlkriterien des geeigneten Telelearning-Modells.

Als Synthese beider zuletzt genannter Studien in Verbindung mit der Auswahl des offenen Teletrainings eignet sich folgendes Modell:

Dem Lernenden steht vollkommen frei, welche Themengebiete er zu welcher Zeit bearbeiten möchte und wann er der Meinung ist, genügend Wissen über einen Lernkomplex erworben zu haben. Für einen Versicherungsvermittler ist es wichtig, dass er über seine Zeit flexibel und eigenverantwortlich bestimmen kann, da diese vordergründig bereits von den Zeitfenstern seiner Kunden bestimmt wird.

Dabei lernt er allein. Es gibt keine Möglichkeit des Vergleiches der eigenen Lernleistung oder des Lernfortschrittes mit anderen Lernenden. Das sozial isolierte Lernen fördert die Motivation und die Aufnahme von Wissen. Zudem regt es dazu an, den Fokus auf eigene Lernfortschritte zu lenken und schließt die Beurteilung nach der sozialen Bezugsnorm aus. Zugleich stellt dies eine wichtige Grundlage für die Lernzielorientierung dar.

Bei der Auswahl der Lerngebiete, ist der Lernende, wie oben beschrieben, frei in der Auswahl. Dennoch erhält er Themenvorschläge, die entsprechend seiner bisherigen Lernfortschritte automatisch ermittelt und ihm unterbreitet werden.

Zusätzlich erhält die Themenübersicht jeweils eine kurze Zusammenfassung über:

- einzelner Themenbausteine und Aufgaben des Lernfeldes,
- Angaben über die Schwierigkeit des jeweiligen Bausteines, unterschieden nach versicherungsfachlich und softwarespezifisch, in Abhängigkeit von bisher gelösten Aufgaben und erworbenen Wissen,

⁶⁰ Schoor, Cornelia / Bannert, Maria: Motivation in a computer-supported collaborative learning scenario and its impact on learning activities and knowledge acquisition, in: Learning and Instruction 21 (2011), S. 562-569.

- notwendige Vorkenntnisse zum Bearbeiten,

und

- klar definierte Ziele, die mit der Bearbeitung des Themas verfolgt werden und welcher Erkenntnisgewinn sich daraus ergibt.

Diese Zusammenfassung themenrelevanter Informationen soll eine Lehrplanersatzfunktion erfüllen, ohne den Zwang der Vorgabe zu unterliegen. Sie bietet dem Lernenden klare Vorgaben über Inhalte und Ziele. Vielmehr geht es darum, den Lernenden dazu anzuregen, sein Handeln nach den Gründen zu hinterfragen und ihn mit positivem Affekten – dem Erreichen eines Zieles und den damit verbundenen Folgen – sowie mit negativen Affekten – Aufzeigen des notwendigen Aufwands – zu konfrontieren. Beide Maßnahmen dienen einerseits der Willensbahnung und andererseits Motivation beim Lernen aufrechtzuerhalten.

Der Lernende soll seinen individuellen Lernfortschritt beim Bearbeiten einer Aufgabe, eines Themas und eines ganzen Themenkomplexes sehen können. Diese werden ihm beim Start der Lernsoftware bzgl. des, in der letzten Sitzung gemachten Fortschrittes, beim Beenden der Software und nach jedem erfolgreichen Bearbeiten eines Themenbausteines gezeigt.

Bei dieser Eigenschaft steht die Beurteilung der eigenen Leistung nach der individuellen Bezugsnorm im Vordergrund. Ziel der Vermittlung einer solchen Sichtweise soll sein, dem Lernenden, entgegen eventuell in der Vergangenheit gemachter Erfahrungen, zu zeigen, dass die Veränderbarkeit von Eigenschaften und Fähigkeiten möglich ist. Diese Sichtweise führt dazu lernzielorientiert zu handeln. Demnach steht der Erwerb des Wissens im Vordergrund. Auch Rückschläge wie Fehler beim Bearbeiten von Aufgaben werden dann nicht als Grund gesehen, das Ziel nicht weiter zu verfolgen, sondern es gerade dann weiter zu versuchen. Dabei wird entweder die Lernintensität oder die Handlungsstrategie geändert.

Als Belohnung für das erfolgreiche Bearbeiten eines Themenkomplexes erhält der Bearbeitende den Zugang zu einem zusätzlichen Softwarefeature, welches ihm erlaubt, weitergehende Anwendungen im Kundenberatungsgespräch zu nutzen. Aufgrund der starken Ausprägung des Leistungsmotivs bei Versicherungsvermittlern wird der Befriedung seines Strebens nach einer Leistungssteigerung Rechnung getragen. Es erfolgt zum einen die motivational wichtige Belohnung, ohne dabei den Vergleich zu einer Referenzgruppe zuzulassen, um die Beurteilung nach der sozialen Bezugsnorm zu hemmen und keine Performanzzielorientierung hervorzurufen und zum anderen kann der Versicherungsvermittler durch die Belohnung die Softwarefeatures nutzen, um erfolgreicher im Verkaufsgespräch zu sein und somit seine Umsätze zu steigern.

5 Schlussbetrachtung

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es möglich ist, auf Basis von Eigenschaften einer Personengruppe – in dieser Arbeit der Gruppe der Versicherungsvermittler – theoretisch fundierte Möglichkeiten herauszuarbeiten, wie man die Motivation eine bestimmte Handlung auszuführen – nämlich das Nutzen von Telelearning-Angeboten – nachhaltig beeinflussen kann.

Grundlage dafür waren die Erkenntnisse über das ausgeprägte Leistungsmotiv von selbstständigen Kleinunternehmen. Diese dienen aufgrund ihrer Zielkonformität in Form einer Umsatzsteigerung als Analogie zu den Versicherungsvermittlern.

Charakteristisch für Versicherungsvermittler ist, danach bestrebt zu sein, die eigenen Fähigkeiten zu erweitern, um bessere Ergebnisse zu erzielen.

Um aus Bestrebungen konkrete Ziele werden zu lassen, ist es notwendig, dass Versicherungsvermittler dem Streben nach Leistung durch die hierarchisch hohe Ansiedlung eines leistungsbezogenes Zieles nachkommen. Eine entscheidende Rolle spielen dabei das Leistungsmotiv und die Extraversion der Vermittler.

Ist das Ziel definiert, gilt es, dieses auch weiter zu verfolgen. Es muss also der nötige Wille vorhanden sein. Inwieweit dieser mittels Selbstregulation durch die Vermittler gesteuert werden kann, ist zu heterogen, um eine Aussage darüber treffen zu können. Jedoch kann der Handlungswille auch durch Selbstkontrolle gefasst werden. Am besten gelingt dies, wenn der Vermittler die Gründe seines Handels reflektiert und analytisch mögliche Wege der Zielerreichung betrachtet.

Dem Erkenntnisgewinn nach Nutzenabwägung zwischen notwendige Motivierung und Motivierungspotential, das Ziel zu erreichen, folgt die Ernüchterung beim Implementieren des Ziels in den stressigen Alltag. Um auch dann an seinem Ziel festzuhalten, hilft der zuvor beschriebene kognitive Prozess dabei, sowohl die positiven als auch negative Facetten der Zielerreichung zu beleuchten. Die dabei erzeugten positiven wie negativen Affekte helfen bei der Willensbahnung.

Um Wissen, Kompetenzen und Fähigkeiten zu verbessern, bedarf es zuvor der Überzeugung, diese überhaupt erweitern zu können. Um zu dieser Ansicht zu gelangen, bedarf es positiver Erfahrungen bezüglich der Veränderbarkeit dieser zentralen Eigenschaften.

Gelingt es, dass Personen den Fortschritt ihres Strebens danach beurteilen, wie weit dieses im Laufe eines zeitlichen Abschnittes vorangeschritten ist – also nach der individuellen Bezugsnorm – und sich nicht mit anderen vergleichen (soziale Bezugsnorm), können ebendiese Erweiterungen der eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen bewusst wahrgenommen werden.

Das Wissen, Kompetenzen verbessern zu können, ist für einen Lernprozess sehr wichtig. Ist man nicht davon überzeugt, das zu leisten, fällt es sehr schwer, sich nach Misserfolgen aufzurichten und erneut zu motivieren.

Im Rahmen der untersuchten Telelearning-Modelle konnte eignet sich unter den Aspekten der Bezugsnorm, der Zielorientierung und des begünstigten Leistungsniveaus das offene Teletraining am besten.

Ergänzend wurden dem Modell des offenen Teletrainings noch Belohnungsaspekte, übersichtlichkeits- und klarheitsverbessernde Eigenschaften sowie Möglichkeiten des Reflektierens eigener Fortschritte hinzugefügt.

Literaturverzeichnis

Barbuto Jr., J. E. / Scholl, R. W.: Motivation Sources Inventory. development and validation of new scales to measure an integrative taxonomy of motivation, in: Psychological Reports 82 (1998), S. 1011-10122.

Berufsbildungswerk der Deutschen Versicherungswirtschaft (BWV) e.V. (Hrsg.) (2013): Die Weiterbildung der Versicherungsvertreter in Deutschland. Das Konzept.

Carver, C. S. / Scheier, M. F. (1998): On the self regulation of behavior, New York.

Dickhäuser, O. / Rheinberg, F.: Bezugsnormorientierung: Erfassung, Probleme, Perspektiven, in: Stiensmeier-Pelster / Rheinberg (Hrsg.) (2003): Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept, S. 41-55.

Dweck, C. S. / Legget, E. L.: A social-cognitive approach to motivation an personality, in: Psychological Review 95 (1988), S. 256-273.

Dweck, C.S. (2003): Clarifying achievement goals and their impact, in: Journal of Personality and Social Psychology 85, S. 541-553.

Elliot A. J. / Church M. A.: A Hierarchical Model of approach and Avoidance Achievement Motivation, in: Journal of Personality and Social Psychology 72 (1997), S. 218-232.

Fodor, E. M. / Carver, R. A. (2000): Achievement and power motives, performance feedback, and creativity, in: Journal of Research in Personality 34, S. 380-396.

Fujita, K. u.a. (2007): Mindset and pre-conscious open-mindedness to incidental information, in: Journal of Experimental Social Psychology 43, S. 48-61.

Hanau, P. / Strick, K. (1998): Die Abgrenzung von Selbständigen und Arbeitnehmern (Beschäftigten) im Versicherungsaußendienst, DB, Beilage Nr. 14.

Heckhausen, H.: Über die Zweckmäßigkeit einiger Situationsbedingungen bei der inhaltsanalytischen Erfassung der Motivation, in: Psychologische Forschung 27, S. 244-259.

Heckhausen, J. / Heckhausen H. (Hrsg.) (2010): Motivation und Handeln, Berlin u.a.

Ihle, J.: E-Learning. Der Einstieg zum lebenslangen selbstorganisierten Lernen?, in: Mayer, Hanna, Sittner, Elisabeth (Hrsg.) (2006): Selbstorganisiertes Lernen. Gelebte Konzepte zur aktiven Herstellung von Wissen, Wien, S. 58-63.

- Karabenick S. A., /Yousseff Z. I., (1968): Performance as a function of achievement level and perceived difficulty, in: Journal of Personality and Social Psychology 10, S. 414-419.
- Kerres, M. (2001): Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung, München.
- Kuhl, J. / Kaschel, R. (2004): Entfremdung als Krankheitsursache: Selbstregulation von Affekten und integrati-ve Kompetenz, in: Psychologische Rundschau 55, S. 61-71.
- Krampen, G. (1987): Differential effects of teacher comments, in: Journal of Educational Psychology, S. 137-146.
- Law, K. M.Y. et al.: Learning motivation in e-learning facilitated computer programming courses, in: Computers & Education 55 (2010), S. 218-228.
- McClelland, D. C. u.a. (1953): The Achievement Motive, New York.
- McClelland, D. C.: Biological aspects of human motivation, in: Halisch, Frank / Kuhl, Julius (Hrsg.) (1987): Motivation, intention, and volition, Berlin u.a., S. 11-19.
- McCrae R. R. / Costa, P. T. (1987): Validation of the five factor model of personality across in-struments and observers, in: Journal of Personality and Social Psychology 52, S.81-90.
- Nonaka, I. / Takeuchi, H. (2012): Die Organisation des Wissens. Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen, Frankfurt am Main.
- Oettingen, G. (1997): Psychologie des Zukunftsdenkens, Göttingen.
- Rheinberg, F.: Freude am Kompetenzerwerb, Flow-Erleben und motivpassende Ziele, in: von Salisch, Maria (Hrsg.) (2002): Emotionale Kompetenz entwickeln, Stuttgart, S. 179-206.
- Rheinberg, F. / S. Krug (2005): Motivationsförderung im Schulalltag, Göttingen.
- Schenk, W.: XII. Kant und Epikur, in: von Horn, C. / Serck-Hanssen, C. (Hrsg.) (1914): Archiv für Geschichte der Philosophie, Bonn u.a., S. 257-272.
- Schüler, J. u.a. (2008): Dealing with a „hidden stressor“: emotional disclosure as a coping strategy to over-come the negative effects of motive incongruence on health, in: Stress and Health 25, S. 221-233.

Seufert, S. / Mayr, P. (2002): Fachlexikon E-Learning, Bonn.

Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2012): Unternehmen und Arbeitsstätten. Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien in Unternehmen, Wiesbaden.

Treumann, K. P. u.a. (2012): E-Learning in der beruflichen Bildung. Qualitätskriterien aus der Perspektive lernender Subjekte, Wiesbaden.

Wainer, H. A. / Rubin, I. M.: Motivation of Research and Development entrepreneurs: Determinants of company success, in: Kolb u.a. (Hrsg.) (1971): Organizational Psychology, S. 131-139.

Wegge, J. u.a.: Gruppenarbeit, in Schuler, H. (Hrsg.) (2001): Lehrbuch der Personalpsychologie, Göttingen, S. 483-507.

Zimmermann, B. J. / Kitsantas, A. (1997): Development phases in selfregulation: Shifting from process goals to outcome goals, in: Journal of Educational Psychology 89, S. 29-36.

Rechtsquellen

Drittes Gesetz zur Durchführung versicherungsrechtlicher Richtlinien des Rates der Europäischen Gemeinschaften vom 21. Juli 1994 (BGBl. I S. 1630, 3134).

Gesetz zur Neuregelung des Versicherungsvermittlerrechts (VersVermG) vom 19. Dezember 2006 (BGBl. I S. 3232).

Richtlinie 2002/92/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 9. Dezember 2002 über Versicherungsvermittlung (EU-Vermittlerrichtlinie).

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe. Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus Quellen entnommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht. Diese Arbeit wurde in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

Ort, Datum

Vorname Nachname